

KS. MARIAN NOWAK
Lublin

PODAWANIE WIEDZY CZY WYCHOWANIE – ZADANIEM SZKOŁY

CZY SZKOŁA MA TYLKO PRZEKAZYWAĆ WIEDZĘ,
CZY TEŻ POWINNA WYCHOWYWAĆ?

Problem, który chcę przedstawić, dotyczy rozumienia istoty szkoły, jej funkcji jaką ona spełnia (czy też jaką powinna spełniać) w życiu społecznym, kulturalnym, narodowym, itd.). Duża ilość opracowań, nawet z kilku ostatnich lat¹, zdaje się z wielką siłą upominać i pobudzać szkołę polską do pełnienia roli instytucji nie tylko zajętej przekazywaniem wiedzy, ale również wychowującej. Tak wyraźna pozycja dotychczasowej pedagogiki polskiej odnośnie do roli szkoły w dziedzinie wychowania nie rozwiązuje jednak wielu problemów, które rodzi praktyka szkolna stawiająca dalsze konkretne pytania dotyczące m.in. możliwości pogodzenia tych wszystkich funkcji. Pytają bowiem praktycy wychowania o to, jak pogodzić ze sobą wymagania, dotyczące przekazu wiedzy tak bardzo zróżnicowanej zakresowo i występującej w takiej ilości, z funkcją, jaką miałyby pełnić szkoła jakoby dodatkowo, tzn. z funkcją wychowania? Czy w szkole jest jeszcze czas na wychowanie?

WSTĘP

A. Do szkoły wnikają wciąż nowe treści

Z roku na rok stawia się w każdym nowym dziesięcioleciu nowe wymagania pod adresem szkoły. Wyłanianie ciągle nowych przedmiotów do nauczania

¹ Por. m.in. H. S m a r z y ń s k i. *Szkoła jako środowisko wychowawcze*. Warszawa 1987; M. D u d z i k o w a. *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa 1978; M. Ł o b o c k i. *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa 1985; A. J a n o w s k i. *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa 1974.

spowodowane jest przez problemy związane z uprzemysłowieniem, przez coraz bardziej zróżnicowaną specjalizację zawodową, rozwój nauki, wzrost liczby dyscyplin naukowych oraz ich nowe treści². Poza nauczaniem czytania i pisanie, (co widzi się często potocznie jako pierwotne zadanie szkoły), ukazuje się dzisiaj powszechne i szerokie zapotrzebowanie na przekazywanie możliwie szerokiego zakresu wiedzy z nauk humanistycznych, społecznych, nauk przyrodniczych. Ponadto szkoła powinna przyczynić się do kształtowania u młodzieży i dzieci zainteresowań i uzdolnień muzycznych, uczyć sztuki „uczenia się” (a więc sztuki metodycznego myślenia i działania). Sami rodzice stawiają przed szkołą wymagania, aby szkoła jak najwięcej „uczyła”, aby dzieci wzięły ze szkoły jak najwięcej wiedzy, idąc w dorosłe życie.

B. Szkoła ma zadania wychowawcze, kształcące, formacyjne

Szkoła natomiast nie chce poprzestać jedynie na metodycznym opracowywaniu wiedzy i przekazywaniu jej uczniowi. Od początków już istnienia szkoły w jej dzisiejszym rozumieniu, a więc od czasu gdy zwrócono uwagę, że każda wspólnota parafialna musi zatroszczyć się o to, aby jej dzieci uczęszczały do szkoły, od Reformacji więc, szkoła widziała swoje zadanie, jako obejmujące również wdrożenie dzieci w pewne działanie moralne. Można wykazać zresztą, że szkoła w każdym okresie miała charakter i zadania wychowawcze³.

Zadania szkoły polegające na tzw. „podnoszeniu poziomu życia moralnego uczniów” określano jako zadania wychowawcze, kształcące i formacyjne. Te zadania są ważne również współcześnie i szkoła chce służyć poza kształceniem również kształtowaniu i podnoszeniu człowieka na wyższy poziom moralny. Konstytucje wielu państw demokratycznych, poczynając od konstytucji Republiki Weimar w Niemczech w 1919 r., mówią wyraźnie o „formacji moralnej”, jako najwyższym celu wychowania, który to cel powinna realizować szkoła⁴.

² Jeśli uwzględnimy tutaj tę wielką liczbę przedmiotów, a także dodatkowe problemy związane np. z wykorzystaniem czasu wolnego, rekreacji, korzystania z kultury i przygotowania dorosłych do takich właśnie zadań, to trudno się dziwić, że jako następstwo ukaże się nam szkoła przeładowana przedmiotami, zajmująca się bardziej szkoleniem aniżeli wychowywaniem.

³ Tak m.in. czytamy w najwcześniejszym rozporządzeniu dotyczącym tzw. „obowiązku szkolnego” wydanym w Brunzwicku w 1528 r.: „dzieci należy tak uczyć, aby pozostały przy Chrystusie, naśladując Go i tak wypełniły polecenie Biblii”. (Th. D i e t r i c h, J. G. K l i n k. *Zur Geschichte der Volksschule*. Bd. 1. 2. Aufl Bad Heilbrunn/Obb. 1972 s. 7).

⁴ Konstytucja Republiki Weimar z 1919 r. stwierdza wyraźnie na ten temat: „We wszystkich szkołach, należy dążyć do formacji postawy moralnej, świadomej postawy politycznej i obywatelskiej, do dojrzałości osobowościowej i do zawodowej przydatności” (art. 148). Gdy u nas trwają żywe dyskusje parlamentarne nad polską szkołą, można przypomnieć np. konstytucję państwa ba-

Szkoła widziała swoje zadanie prawne i podstawowe, jako przekaz wiedzy i jej przyswajanie, ale równocześnie, a nawet przede wszystkim jako pracę wychowawczą.

Wspomniane już teksty konstytucji państw demokratycznych bardzo często używają zamiennie różnych pojęć pedagogicznych, jak np.: „kształcenie”, „formowanie”, „wychowanie”, „kształtowanie”, „modelowanie”. Zachodziłaby więc potrzeba zdefiniowania tych pojęć, o ile będzie to związane z poruszaną problematyką. Zasadniczy jednak problem, któremu poświęcę moją uwagę, brzmi: „Czy szkoła może wypełnić tak kolosalne zadanie? Czy lekcja może wraz z przekazywaniem wiedzy również wychowywać i formować charakter ucznia?”

Próbuję odpowiedzieć na ten problem opierając się na rozwiązaniach pedagogicznych, jakie ukazywały się od początków wspomnianej już historii szkoły. Historia myśli pedagogicznej w zakresie problematyki nas interesującej zna trzy podstawowe koncepcje, trzy próby rozwiązania problemu szkoły, a zwłaszcza lekcji, i uczynienia jej lekcją nie tylko nauczającą ale też wychowującą:

- 1 „lekcja wychowująca” (*der erziehende Unterricht*);
- 2 „lekcja (formująca) kształcąca” (*der bildende Unterricht*);
- 3 „życie szkolne” (*das Schulleben*) i w nim „życie lekcyjne”.

Wyżej wspomniane rozwiązania będą stanowiły kolejne punkty toku myślowego artykułu, aby w paragrafie czwartym dokonać próby udzielenia odpowiedzi na interesujące nas problemy, tak przecież ważne dla współczesnej szkoły.

1. „LEKCJA WYCHOWUJĄCA” PRÓBĄ WYCHOWYWANIA PRZEZ LEKCJĘ I W CZASIE JEJ TRWANIA

Pojęcie „lekcja wychowująca” wskazuje, że taka lekcja powinna wychowywać i że w niej powinno dokonywać się zbliżenie „lekcji” do „wychowania”. Zastanowimy się najpierw nad znaczeniem tak powstałej jedności, a następnie zwrócimy się ku początkom powstania tego pojęcia, a więc ku dziewiętnastemu stuleciu i zapytamy się, jak było ono wówczas rozumiane.

warskiego, którą możemy cytować jako możliwy do przyjęcia przykład dla innych państw katolickich, gdzie w art. 131 wyraźnie stwierdza się: (1) „Szkoła nie tylko powinna przekazywać wiedzę i umiejętności, lecz również formować serce i charakter; (2) Najwyższym celem formacji jest Bojaźń Boża, tolerancja wobec przekonań religijnych i wobec godności człowieka, samoopanie, poczucie odpowiedzialności i nie uchylanie się od niej, gotowość spieszenia z pomocą i otwartość na takie wartości jak Prawda, Dobro i Piękno; (3) Uczniowie powinni być wychowywani w duchu demokracji, miłości do Państwa Bawarskiego i do narodu niemieckiego oraz w duchu pojednania między narodami”.

a) „Lekcja wychowująca” polega na wspólnym życiu i pracy uczniów

„Lekcja wychowująca” to jedność pomiędzy „lekcją” a „wychowaniem”. „Wychowanie” jest tym fenomenem życia ludzkiego, dzięki któremu człowiek rozpoczynający swoje życie jako dziecko może w pełni rozwinąć się i ukonstytuować, stając się człowiekiem wychowanym. Każda realistyczna pedagogika, wolna od utopijnych marzeń o „dobrej naturze ludzkiej”, widzi wychowanie jako nieodzowny fakt życia ludzkiego. Człowiek jest istotą wymagającą wychowania i jest przygotowany na to, aby był wychowywany. Jak stwierdza bowiem Wilhelm Flitner: „Tam gdzie jest konieczność, tam muszą istnieć też możliwości”⁵, a więc są realne także możliwości wywierania wpływu⁶. Tego rodzaju wpływ opiera się na możliwości dialogu, wymaga ludzkiego i międzyludzkiego otoczenia oraz innych ludzi, aby człowiek mógł stać się naprawdę tym, który działa w życiu oraz który potrafi współdziałać z innymi⁷.

Jeśli na wychowaniu spoczywa tak wielkie zadanie u ludzi, tzn. czynienia ich „człowiekiem wychowanym”, to musimy dalej wnioskować, że temu zadaniu nie może sprzeciwiać się ani szkoła, ani też lekcja. Wychowanie powinno zachodzić więc również w czasie lekcji.

Lekcja oznacza nauczanie w formie planowej i źródeł słów łaciński „instruere” = pouczać wskazywałby, że nie mamy do czynienia tutaj z „wychowaniem” lecz z uczeniem przez wymianę poglądów. Jeśli lekcja ma być wychowująca, musi umożliwiać ona spotkania międzyludzkie tak, aby uczniowie mogli zdobywać zarazem umiejętność np. wzajemnego odnoszenia się do siebie i właściwie też działać. Jest to możliwe jedynie podczas lekcji, w czasie której wystąpiłyby elementy wspólnej pracy i działania etyczno-społecznego. Z tą myślą P. Petersen w Niemczech, na uniwersytecie w Jenie, opracował i realizował tzw. „plan jeneński” („Jena-Plan- Schule”)⁸. Stwierdzał w nim, że lekcja może być wychowująca, gdy rozwija te właśnie formy wspólnej pracy uczniów

⁵ *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart o. J. 1957 s. 88.

⁶ Por. M. J. L a n g e v e l d. *Einführung in die Pädagogik*. Stuttgart 1951 s. 21 nn.; T e n z e. *Die Schule als Weg des Kindes*. Braunschweig 1960.

⁷ Por. M. B u b e r. *Urdistanz und Erziehung*. Heidelberg 1951; T e n z e. *Reden über Erziehung*. Heidelberg 1953; T e n z e. *Das Problem des Menschen*. Heidelberg 1954; T e n z e. *Schriften über das dialogische Prinzip*. Heidelberg 1954.

⁸ Plan jeneński jest planem reformy szkoły, która chce zerwać z dawnym systemem klas-lat nauki i obejmuje grupy wiekowe jako grupy przynależności. Uczniowie z klas 1-3 są w grupie podstawowej, z 4-6 w grupie średniej; zaś klasy 7, 8, 9, 10 to grupa młodzieżowa. W centrum życia szkolnego i lekcyjnego są używane różne formy elementarnego oddziaływania wychowawczego: rozmowa, gra, zabawa, praca, świętowanie (Por. P. P e t e r s e n. *Führungslehre des Unterrichts*. 3 Aufl. Braunschweig 1951).

pozwalając im na swobodne zachowanie w duchu wzajemnej pomocy i współpracy (metoda pracy w grupach) a następnie gdy będzie świadomie ukazywała i zapoznawała ucznia z lekcją jako mieszczącą się w strukturach społecznych funkcją szkoły. Uczeń ma potrzebę takiej funkcji szkoły, ma potrzebę jej wyzwolającej siły.

b) „lekcja wychowująca” według koncepcji z XIX wieku

Pojęcie „lekcja wychowująca” weszło do pedagogiki dzięki publikacjom J. F. Herbarta (1776-1841), m.in.: z 1806 r. w *Allgemeine Pädagogik* pisał on: „Zaraz w tym miejscu muszę stwierdzić, że nie może istnieć żadne pojęcie 'wychowania' bez nauczania; tak jak i odwrotnie, przynajmniej w obecnym moim piśmie nie uznaję żadnej lekcji, która nie wychowywałaby”⁹. W 30 lat później w swojej publikacji *Umriss pädagogischer Vorlesungen (Szkic wykładów z pedagogiki 1835)*¹⁰ stosuje już wyraźnie pojęcie „lekcji wychowującej”. Od tego czasu jest ono widziane jako zadanie lekcji: moralnie „ulepszać człowieka”. Tu jednak zauważamy rozbieżność pomiędzy tym, co rozumiał Herbart, gdy mówił o „wychowaniu”, a tym, co obecnie rozumiemy przez to pojęcie. Podczas gdy obecnie reprezentujemy stanowisko, że wychowanie zachodzi w szkole najpierw przez współpracę uczniów, Herbart na podstawie swojej teorii psychologicznej zauważa, że „wychowanie” zachodzi w uczniu przez przekaz pewnego zakresu myśli i idei etycznych. Nie wątpi on w siłę, jaką posiadałyby myśli i ideały wskazujące na dobro, zdolne natchnąć ucznia, aby przetłumaczył je w dobre czyny. Każda więc lekcja miałaby jako zadanie przedstawiać taki właśnie zakres idei i myśli etycznych, i w ten sposób osadzać je w duszy młodego człowieka, aby z wiedzy rodziła się wola poprawnego działania moralnego. Z wiedzy więc, gdy na lekcji pojawi się troska o przekazanie uczniom pewnego zakresu myśli i idei etycznych, będzie powstawało właściwe działanie w dalszym życiu¹¹.

Kształtowanie zakresu myśli, idei moralnych, w uczniach może się odbywać dzięki „prawidłowej”, metodycznie ukształtowanej strukturze lekcji. Musi ona

⁹ *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806)*. Bochum 1971 s. 3nn.

¹⁰ Besorgt von J. Esterhues. Paderborn 1963; Th. D i e t r i c h. *Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn/Obb. 1980 s. 10-12.

¹¹ Herbart stwierdza m.in.: „Lekcja, wymaga najpierw tego zakresu myśli, idei, które tworzą i kształtują wychowanie charakteru, Ostatnie nie może być bez pierwszego – na tym polega streszczenie mojej pedagogiki”. T e n ż e. Cyt. za: W. R e i n. *Pädagogik in systematischer Darstellung*. Bd. 3. 2. Aufl. Langensalza 1912 s. 17.

tak opracowywać wrażenia, tak je łączyć w twierdzenia, aby z nich powstawało etyczne chcenie (wola) i temu właśnie miałyby służyć tzw. „formalne poziomy lekcji”, a więc teoria uczenia, która dokładnie instruowała nauczyciela, jak powinien on wychowując – nauczać.

c) wpływ pedagogiki Herbarta i herbartyzmu na współczesną strukturę lekcji

Rys intelektualny pedagogiki Herbarta wpłynął zdecydowanie na szkołę w XIX w., którą nazywa się często szkołą nauczającą, czy też pouczającą. Herbart jest zdania, że z wyobrażeń powstają wrażenia, z nich stwierdzenia i w końcu sposoby działania. Znaczy to konkretniej mówiąc, że z wiedzy o dobru wypływa decyzja moralna i odpowiedni czyn. Takie stwierdzenie przedstawia się dzisiaj jako stwierdzenie błędne. I rzeczywiście postawy psychologiczne pedagogiki Herbarta zostały już dawno przewyżnione. Pomimo tego konsekwencje jego myślenia funkcjonują w codzienności szkolnej aż do dnia dzisiejszego. Także dzisiaj wierzy się często, że przez pouczanie, „używanie gardła” (jak mówił Pestalozzi) możemy uczynić coś dla wychowania człowieka, na rzecz jego właściwego moralnie postępowania. W tym też celu potrzeba dużo treści, materiału, aby jak najwięcej przekazać jej uczniowi. Tu też przyczyna, że szkolne plany są przeładowane przedmiotami do nauczania. Te zaś uwagi, chociaż tylko historyczne, jeśli chodzi o Herbarta, wydają się tutaj konieczne, aby można było jaśniej ukazać, że i dlatego nasza dzisiejsza szkoła jest w dużym stopniu jeszcze szkołą pouczającą.

„Nauczanie” jest niewątpliwie ważnym zadaniem szkoły, ale nie oznacza to natychmiast, że przez nauczanie jedynie będzie zachodziło wychowywanie. Wychowanie bowiem zachodzi przede wszystkim w relacjach międzyludzkich, a nie przez pouczanie. Jeśli lekcja ma wychowywać, musi opierać się na współpracy uczniów, nauczycieli i rodziców i musi być ukierunkowana na działanie. Wychowanie zachodzi bowiem najpierw przez konkretne czyny, realizuje się przez i w działaniu¹².

¹² Por. m.in. J. H. P e s t a l o z z i. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801)*. Wien 1877; Th. D i e t r i c h. *Zeit – und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb. 1990 s. 148-149.

2. „LEKCJA KSZTAŁCĄCA” – PRÓBĄ ŁĄCZENIA LEKCJI I TZW. „FORMACJI”

Innym pojęciem często używanym w literaturze pedagogicznej jest pojęcie „formacji” (w języku niemieckim i rosyjskim istnieje ono jako całkowicie odrębne od tego, które określa wychowanie). Różnie było rozumiane to pojęcie w historii. Współcześnie oznacza ono, według wielu autorów, moralne umacnianie uczniów zachodzące przez wprowadzanie ucznia w kontakt z rzeczywistością, a najogólniej rzecz ujmując, w kulturę. „Lekcja formująca” miałaby jako zadanie, wcielić w ucznia kulturę i jej wartości, a przez to przyczynić się, aby wartości te w pewien sposób „zaistniały”. Warto tutaj krótko wyjaśnić niektóre ze znaczeń pojęcia „formacja”:

a) „formacja” oznacza formować siebie na „obraz Boży”

Pojęcie „formacja” dopiero od XVIII w. jest używane dla określenia procesów duchowych. Wcześniej „forma”, „obraz”, oznaczała rzeczywisty, faktyczny kształt, formę pewnego człowieka, zwierzęcia, przedmiotu itd., a „formowanie” łączyło się z artystycznym nadawaniem kształtów, z rzeczywistym kształtowaniem. Dopiero w okresie klasycyzmu i neohumanizmu, a więc we wczesnym wieku XIX, formacja była rozumiana jako rozwój wewnętrznych sił i to bez wpływów zewnętrznych. Na takie rozumienie pojęcia „formacja” (*die Bildung*) duży wpływ wywarł J. G. Herder (1744-1803). Herder pierwszy wskazywał na „formację” (*die Bildung*) jako na „formowanie siebie”. Proces „formacji” miałby wywoływać ludzkość, człowieczeństwo. Bóg umieścił – tak stwierdzał Herder – w duszy człowieka swój obraz i człowieczeństwo, aby człowiek, przez samoprzewyciężenia i duchową twórczość, realizował, urzeczywistniał obraz Boży i człowieczeństwo oraz dążył do tego, aby go odnawiać i chronić przed zatarciem się (zgodnie zresztą z myślą Biblii w Rdz 1, 26-27)¹³.

b) „formacja” w dialektyce pomiędzy przyjmowaniem wartości a ich urzeczywistnianiem

Decydującego kroku dla powstania współczesnego znaczenia pojęcia „formacja” dokonał G. W. F. Hegel (1770-1831). „Formacja” według niego istniałaby na zasadzie pewnej antynomii, tzn. rodzi się ona ze zgodnego współ-

¹³ Por. H. S c h i l l i n g. *Bildung als Gottesbildlichkeit*. Freiburg i.B. Bd. 1. Freiburg, Herder 1952 s. 476-484.

działania i wzajemnego oddziaływania na siebie człowieka i świata. A więc to nie jakieś wewnętrzne impulsy, jakiś „obraz” złożony w człowieku, działając w nim sprawiają „formację”, ale zachodzi ona w relacji dialektycznej pomiędzy światem subiektywnym a obiektywnym, pomiędzy indywidualnością a kulturą¹⁴.

Takie ujęcie dialektyczne „formacji”, jako tworzenie kultury w osobie i przyjmowanie tego, co w ogólnym dorobku ludzkości istnieje jako dobro kulturowe lub jako wartość przyjmowana w sensie podmiotowym, wywarło duży wpływ na pojęcie „formacja” w owym okresie jak też i w naszych czasach. „Formacja” polega więc na wprawianiu się i wprowadzaniu jednostki w pewną kulturę obiektywną, na ukierunkowywaniu jednostki na pewne wartości ponadindywidualne, jak państwo, Kościół, społeczeństwo, moralność, język, prawo, itd.

W praktyce oznacza to, że wychowawca musi się starać ukazać młodzieży wymagania ze strony tego, co obiektywne. Wartości i dobra kultury powinien on ukazać jako nadrzędne i starać się ukierunkować na nie wychowanka i podporządkować go im w sposób krytyczny i twórczy. W ten też sposób z człowieka, który jest czysto-naturalnym, może powstać człowiek duchowy. „Formacja” – to przewyciężenie subiektywizmu i krytyczne przyjęcie tego, co obiektywne „w dobrach kultury”.

Jest to więc proces konfrontacji, starcia się człowieka i świata. Byłby tu wyraźny sprzeciw wobec pedagogiki wychodzącej od dziecka. Celem formacji nie jest człowiek czysto naturalny (niejako wzięty z przyrody – jak u J. J. Rousseau), lecz człowiek na miarę kultury, tzn. „uformowany”, a więc przyjmujący ją w sposób krytyczny i twórczo ją przetwarzający. Inny pedagog niemiecki, Th. Litt (1880-1962), wskazywał na „formację” jako włączenie „ja” indywidualnego w pewną strukturę świata duchowego, który to świat obejmowałyby tak ucznia, jak też i wychowawcę. To właśnie umożliwiałoby oddziaływanie pedagogiczne¹⁵. Akcent spoczywa tutaj na antynomii powstałej w relacji i w kontekście spotkania z kulturą, co wyraża się jako jeden ze stanów człowieka, „w którym doprowadza on do ładu siebie samego, jak też swoją relację do świata”¹⁶.

¹⁴ *Theologische Jugendschriften*. Hrsg. von H. Nohl. Tübingen, Mohr 1907.

¹⁵ Zob. *Erziehung und Kulturzusammenhang* (1921). W: *Pädagogik und Kultur*. Hrsg. F. Nicolini. Bad Heilbrunn 1965 s. 18-30.

¹⁶ Th. Litt. *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg 1953 s. 11.

- c) „lekcja kształcąca” dąży do otwarcia ucznia na „wartości w formacji” i pobudzenia go do ich aktualizowania

Właśnie „lekcja formująca” chce przekazać uczniowi „formację”, przy czym on sam musi się otworzyć w spotkaniu z dobrami kultury, jak też wartościami formacji, otworzyć się na „formację”. Zachodzi to poprzez ukazywanie wartości logicznych, etycznych i estetycznych, które przedstawiają pewne dobra lub treści dla „formacji”. W uczniu powinno dokonywać się przepracowywanie i aktualizowanie tych wartości, a to byłoby możliwe zwłaszcza przez otwarcie się na nie. „Lekcja formująca” nie chce być jedynie przekazem pewnej ilości wiedzy, lecz prowadzi do wiedzy o pewnych ideach i podstawowych ideałach w wychowaniu, stara się te idee odkrywać i przedstawiać je jako treść dla „formacji”. Nie chodzi tutaj o odczytywanie jakiejś historii, lecz o przeniesienie do sytuacji obecnego życia tych zdarzeń, o których czytamy czy słuchamy.

Wyjaśnię to na przykładzie wziętym od W. Klafkiego (ur. 1927), który z wielką siłą przekonania osobistego włączył się w problematykę dotyczącą „lekcji formującej” i precyzował jeszcze bardziej pojęcie „formacji” poprzez wprowadzenie pojęcia tzw. „formacji kategorialnej”¹⁷. W podręczniku dla 5/6 klasy z języka niemieckiego jest opowiadanie A. Hinrichsa zatytułowane *Professor i krowa* mówiące o profesorze umiejącym przewidzieć pogodę metodami naukowymi, o kobiecie kierującej się zdrowym rozsądkiem i o słudze profesora jako osobie o łagodnym i pełnym humoru charakterze¹⁸. Takie trzy typy ludzkie nie są tylko obecne w historii, lecz uczniowie powinni odkryć, że możemy spotkać takie postaci również w życiu. Uczniowie przeżywają to, co wartościowe i podstawowe w tych postaciach i będą otwarci na to, co podstawowe, przyswoją sobie pewne doświadczenia i przy ich pomocy otworzą się na podobne treści dla własnej „formacji”. Klafki określa takie właśnie otwarcie się na to, co podstawowe w „formacji” jako „formację kategorialną”. „Formacja kategorialna” tak chce połączyć człowieka i świat, podmiot i przedmiot, tak wzajemnie skrzyżować w spotkaniu, aby w procesie „formacji” zostały nabyte kategorialne, tzn. podstawowe poglądy, doświadczenia, przeżycia.

Tak zdobyte poglądy i doświadczenia powinny służyć życiu i powinny nadawać się do zastosowania ich w praktyce, powinny one poszerzać zakres myślenia i doświadczenia.

¹⁷ *Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim 1959.

¹⁸ *Deutsch, 5/6. Schuljahr, Lesestück „Der Professor und die Kuh”*. Von A. Hinrichs; komentarz dydaktyczno-metodyczny w: W. K l a f k i. *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. W: *Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule”*. Hrsg. H. Roth, A. Blumenthal. Hannover 1962 s. 29.

Klafki wyjaśnia, że ten styl „formacji kategorialnej” objawia się przez to, że jakaś rzeczywistość odsłania się człowiekowi w sposób kategorialny oraz że sam człowiek „otworzył się” dzięki takim kategorialnym poglądom, doświadczeniom, przeżyciom na daną rzeczywistość. W ten sposób Klafki nie tylko przewyżcza teorie uczenia się i nauczania przekazane nam z XIX w., ale też nakreśla podstawy pod nową teorię formacji¹⁹.

d) „formacja kategorialna” jako próba łączenia „formacji materialnej” i „formalnej”

Przedstawiciele „formacji materialnej” wychodzą z pozycji już ukazanej, że samo przyjęcie treści wiedzy prowadzi do formacji. Chodziłoby więc o to, aby młodego człowieka zapoznać z wartościami kultury, a to już oznacza realizację „formacji”. Takie stanowisko określane jest często jako tzw. „materializm dydaktyczny” (przedstawicielem jest m.in. F. W. Dörpfeld, 1900). Oznacza to, że wiele materiału prowadzi do „formacji”. Przeciwno niemu zauważają przedstawiciele „formacji formalnej”, że to nie jakaś znacząca ilość informacji, treści, byłaby miarodajną, lecz ich siła oddziaływania. W ten sposób bez względu na treści, tak łacina jak też i matematyka wpływałyby na rozwój myślenia.

Ten sztucznie stworzony rozdźwięk pomiędzy „formacją materialną” a „formacją formalną” chce przewyżczyć „formacja kategorialna”. W miejsce poszukiwanych treści formacji (*exempla*) szuka ona pewnych „kategorii”, fundamentalnych poglądów, doświadczeń i przeżyć, które rodzą dalsze pytania i treści. Należy więc dobrać takie treści, aby stanowiły one pewien przykład, tzn. z dyscyplin fachowych wybierać takie *exempla*, które dla danej dziedziny i dla „formacji” ucznia miałyby rzeczywiście podstawowe znaczenie. Chodzi więc o wydobywanie tego, co naprawdę jest podstawowe i co należy umieścić w kontekście życia²⁰.

e) „formacja” i „wychowanie” pojęciami nierozdzielными

Z racji, powiedzmy, dydaktycznych dokonano tutaj rozdziału pojęć „formacja” i „wychowanie”. W rzeczywistości jednak tak „formacja”, jak też i „wychowanie” stawiają sobie za cel ulepszenie człowieka i prowadzenie go ku *humanitas* i oba pojęcia są bardzo ściśle ze sobą związane. W zakresie „wychowania”

¹⁹ *Das Problem* s. 295.

²⁰ Zob. D i e t r i c h. *Zeit – und Grundfragen* s. 152-155.

wania” ulepszanie człowieka zachodzi przez wydobywanie wartości duchowych i etycznych, które następnie w kontakcie z rzeczywistością obiektywną, historyczną, społeczną są przez dany podmiot przyjęte i urzeczywistniane. Nie można jednak ani „wychowania” ani „formacji” produkować, jak chciał to czynić m.in. marksizm²¹. Czy one rzeczywiście zachodzą, nie może tego nikt stwierdzić z pewnością, z racji względnej niestałości człowieka²².

3. PRZYWRACANIE ŻYCIA SZKOLE ORAZ ŁĄCZENIE LEKCJI I ŻYCIA

Innym zagadnieniem, na które zwracamy jeszcze uwagę, jest pojęcie „życie szkolne”, które zostało wprowadzone w połowie ubiegłego wieku przez C. G. Scheiberta. Zawarł w nim myśl, że szkoła powinna być nie tylko instytucją nauczającą, ale że powinno to być miejsce wspólnego życia i działania społecznego. Chodzi o to, aby uczniowie w takim właśnie życiu szkolnym poznawali i zauważali jak najwięcej czynników. Oznacza to, że szkoła powinna być rzeczywistym życiem. Ruch „reformy pedagogicznej” w pierwszych dziesięcioleciach naszego wieku rozszerzył to pojęcie „życia szkolnego” również na „życie lekcyjne” i szczególnym zainteresowaniem otoczył aktywność uczniów na rzecz wspólnego wykonania zadania. Owszem, szkoła nie może być w pełni życiem, ale musi ona jak najbardziej przybliżyć się do życia, a to będzie możliwe, jeśli pojawią się w niej jako istotne pytania oraz problemy, które byłyby wzięte z życia (unikają się przez to również przesady, zbytnej abstrakcyjności i pouczania)²³.

a) życie szkolne oznacza również życie wspólne w klasie/szkole

Zwraca się tutaj uwagę na dwa niejako zakresy występowania życia szkolnego:

1. na samą lekcję, która ukazuje sytuacje życia i przez to pobudza uczniów, w naturalny niemal sposób, do uczenia się oraz skłania do wspólnej pracy;

²¹ Tamże. Zob. też: M. N o w a k. *Analiza porównawcza głównych nurtów współczesnego wychowania*. „Vade Mecum”. 2(11):1993 s. 68-69; T e n ż e. *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*. „Kultura i Edukacja”. 2(4):1993 s. 8-10.

²² Zob. *Pädagogik. Grundwissen. Probleme-Theorien-Anwendung*. Hrsg. F. Novak. München 1982 s. 17-92.

²³ C. G. S c h e i b e r t. *Das Wesen und die Stellung der Höheren Bürgerschule*. Berlin 1948 s. 65.

2. na uroczystości, imprezy obok lekcji, jak np. wycieczki szkolne, praca na rzecz ozdobienia szkoły/klasy, święta szkolne i imprezy okolicznościowe, kółka zainteresowań, grupy sportowe, muzyczne, itd.

Szkoła jest miejscem doświadczeń społecznych. Również lekcja powinna stawać się miejscem aktywnego życia wspólnotowego. Co oznacza natomiast „życie szkolne” i „życie lekcyjne”, ukazuje następujący przykład: Klasa VI opracowuje temat dotyczący wypraw geograficznych, czy np. emigracji Polaków „za chlebem” do Ameryki. Uczniowie przy okazji omawiania niebezpieczeństwa związanego z wyprawą do Ameryki oglądają okręt namalowany przez ówczesnego malarza, następnie porównują go z obecnym modelem transatlantyku. Potem rozpoczyna się zabawa w sali gimnastycznej: emigranci i ich rodziny wchodzą na pokład statku, żegnają się z pozostającymi na lądzie; kapitan nawołuje do wypłynięcia na morze. W międzyczasie przeżywają sztormy, pogodę, upał, doznają głodu i pragnienia. W końcu dopływają do Ameryki i muszą przezwyciężyć jeszcze tyle nowych niebezpieczeństw. Z pierwszej próby, przechodzi się do następnej i w końcu jest co pokazać np. na wieczór z rodzicami.

W podanym przykładzie, z pewnego tematu lekcyjnego, została ukształtowana zabawa sceniczna. Uczniowie musieli wczuć się w rolę kapitana, podróżnych, marynarzy, emigrantów i ich dzieci. Starają się odtwarzać potrzeby i nadzieje, losy tych ludzi. Uczą się kontaktu z przyrodą, uczą się nawiązywać kontakt pisemnie, na migi – gdy nie znają języka, itp. Jednocześnie umacniane jest życie wspólnotowe i ich wzajemne relacje między sobą.

b) „życie szkolne/lekcyjne” ukierunkowane wychowawczo i wspólnotowo, pomocą w „byciu razem w szkole”

„Życie szkolne” i „życie lekcyjne” nie tylko stanowi przeciwwagę surowych i racjonalnych wymagań tradycyjnej lekcji, lecz przedstawia nową koncepcję lekcji. Jest to lekcja włączona w przestrzeń działania społecznego i życia wspólnotowego uczniów, gdzie „wychowanie, formacja, lekcja”, wzajemnie łączą się ze sobą i to w sposób organiczny.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania jeszcze w niedalekiej przeszłości opracowało dokument zatytułowany: *Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół*, w którym nawet wyraźnie podkreślono, że szkoła powinna być miejscem wspólnej pracy i wspólnego życia. Jednak zauważamy, że bardzo trudno jest konkretnie zrealizować te wskazania. Są liczne przyczyny takiego stanu rzeczy, m.in.: częste zmiany nauczycieli w klasie, wielość przedmiotów, ciasne pomieszczenia – a to wszystko niewątpliwie ogranicza możliwości wspólnej pracy nauczyciela, uczniów i rodziców oraz potęguje tendencję uczenia odtwór-

czego. Dodatkowym problemem, i to bardzo ważnym w polskiej rzeczywistości, są szkoły-giganty, szkoły zbiorcze, kombinaty szkolne, które są rzeczywistą przeszkodą nawet w otwarciu się na wspólnotę, na społeczność.

Jeśli jednak potwierdzamy konieczność wychowania i nauczania w szkole, musimy również zabiegać o to, aby, pomimo wymienionych przeszkód, znaleźć środki i drogi do kształtowania „życia szkolnego” i „życia lekcyjnego”²⁴.

4. PRZEKAZYWANIE WIEDZY I WYCHOWANIE ZADANIEM WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Zadaniem szkoły jest nie tylko przekazywać wiedzę, ani też nie tylko jedynie wychowywać, czy formować. Wszystkie te zadania, rozważane w odniesieniu do lekcji i do roli szkoły, muszą być dzisiaj podjęte jednocześnie, w sposób integralny i dlatego łączą się one bardzo ściśle ze sobą.

Przedstawione tutaj koncepcje lekcji pochodzą wprawdzie z doświadczeń i poszukiwań pedagogicznych i dydaktycznych naszych zachodnich sąsiadów, warto je jednak uwzględnić również na terenie polskiej myśli pedagogicznej i także w ten sposób, przez kontakt z kulturą zachodnioeuropejską, nawiązać do tradycji i interakcji kulturowej Polski z innymi krajami. Taka potrzeba kontaktu z myślą zachodnioeuropejską, wydaje się być istotna także na gruncie myśli pedagogicznej i może stanowić inspirację dla umysłowego rozwoju narodu i dla rozwoju już rodzimej, polskiej tradycji pedagogicznego myślenia i działania.

Ukazane przykłady lekcji, zwracają uwagę na wielorakie możliwości realizacji nauczania i wychowania w czasie lekcji, rozumianego jako wychowanie w sensie moralnym lub społecznym (lekcja wychowująca), bądź to w sensie intelektualnym (lekcja kształcąca), lub też w sensie wprowadzenia w sprawy życia codziennego (życie lekcyjne).

Nauczanie bowiem musi być tak ukształtowane, aby prowadzić do nabywania podstawowych, „kategorialnych” poglądów, przeżyć i postaw oczywiście wraz z przyswojeniem sobie pewnego zakresu wiedzy. „Lekcja kształcąca” powinna włączać ucznia w życie szkoły i klasy, tak aby uczeń doświadczał niemal namacalnie, że jest potrzebny, co z kolei umocni jego własne poczucie wartości i umotywuje do dalszego uczenia się. Szkoła musi więc spełniać wszystkie trzy

²⁴ Zob.: *Das Schulleben*. Hrsg. R. Lassahn. Bad Heilbrunn 1969; Th. Dietrich. *Schulleben oder Unterricht? – eine 150 Jahre alte Auseinandersetzung*. „Pädagogische Welt”. 1:1980 s. 2-8.

zadania równocześnie. Dopiero wtedy można powiedzieć, że przygotowuje ona uczniów we właściwy sposób do życia.

Co jednak oznacza, że szkoła przygotowuje do życia?

Oznacza to, że musi ona brać pod uwagę przyszłość uczniów. Jedynym więc sposobem na to jest przygotowanie do późniejszych zadań poprzez przekazywanie doświadczeń z przeszłości i teraźniejszości, poprzez ukierunkowywanie na problemy podstawowe, na podstawowe doświadczenia i przeżycia, na wyczytywanie z nich najważniejszych treści. Jedynie taki sposób może prowadzić do przygotowania naszych wychowanków do dalszego dorosłego życia. Jeśli mówimy temu stwierdzeniu „tak”, to należy następnie przyjąć, że szkoła jako instytucja nie jest pomyślana jako służąca przede wszystkim włączeniu ucznia w obecną społeczność i przekaz kultury czy przekaz wiedzy, lecz musi ona – mając na uwadze przyszłość ucznia – formować go i kształtować w nim postawę twórczą, wychowywać do współdziałania z innymi ludźmi, a jednocześnie przekazywać solidną wiedzę.

Społeczeństwo, zwłaszcza obecnie w Polsce, widzi w szkole nadzieję na odbudowywanie wielu wartości jakie zostały spłycone lub zapomniane; oczekuje się, że to właśnie szkoła będzie formowała uczniów i przygotowywała ich do życia zawodowego oraz że potrafi odpowiednio ich wykwalifikować. Współczesna szkoła musi więc realizować te wszystkie wyżej wymienione kolejno zadania i przy każdym z tych punktów rozważać, na który zwrócić szczególną uwagę i gdzie położyć punkt ciężkości, w zależności oczywiście od wieku uczniów, od ich zainteresowań i odpowiedzialności w zakresie omawianych przez nas problemów.

INSTRUCTION OR UPBRINGING AS THE TASK OF SCHOOL

S u m m a r y

One of the essential problems pointed out by the pedagogic literature in Poland today is the question of approach to the two basic tasks, i.e. upbringing and instruction, as well as putting them into practice by the contemporary school. There were various conceptions of how to solve this problem. The history of the pedagogic thought knows three basic conceptions which refer to the connection in school work of these two functions of school: the function of instruction and of upbringing. The paper depicts all three conceptions: „upbringing lessons” (Herbart), „instructive lesson” and „school life”. In conclusion one seeks to meet the problem of the tasks of contemporary school in the context of the mentioned three proposals as to joining upbringing with instruction.

Translated by Jan Kłos